

■ 学前教育前沿

“儿童立场”视阈下生成性课程的构建与实施路径 ——以西安市A幼儿园为例

王梅¹, 江艳², 陈成¹

(1. 西安市第八保育院, 陕西西安 710000; 2. 陕西学前师范学院幼儿教育学院, 陕西西安 710061)

摘要:生成性课程围绕幼儿兴趣展开,探索幼儿感兴趣的事物,与儿童立场有异曲同工之妙。本研究基于西安市A幼儿园生成活动开展实际情况,通过调查研究提出儿童立场视阈下生成性活动构建的策略,从目标制定、内容选择、活动组织、活动评价四个方面结合具体案例进行实施路径论述,以期从理论和实践两个方面为幼儿园生成课程体系的建构提供参考依据,促进幼儿园课程多元化和科学化。

关键词:幼儿园;儿童立场;生成活动;实施路径

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)03-0068-08

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.03.010

The Construction and Implementation of Generative Curriculum from the Perspective of “Children’s Standpoint”

—By Taking Xi’an Kindergarten A as an Example

WANG Mei¹, JIANG Yan², CHEN Cheng¹

(1. The Eighth Nursery School of Xi’an, Xi’an 710000, China;

2. Shaanxi Xueqian Normal University, Preschool Education Department Xi’an 710100, China)

Abstract: The generative curriculum focuses on children’s interests and explores things that children are interested in, which is similar to practice from children’s standpoint. Based on the actual situation of generating activities of kindergarten A in Xi’an, this study puts forward strategy of building generative activities from the perspective of children’s standpoint through investigation. The study also talks about implementation path combined with specific cases from four aspects: goal setting, content selection, activity organization and activity evaluation. Therefore the study hopes to provide reference for the construction of curriculum system in kindergarten from both theoretical and practical aspects, and promote the diversification and scientification of kindergarten curriculum.

Key words: kindergarten; children’s standpoint; generative activities; implementation path

一、问题提出

幼儿园生成性课程是在尊重学前教育规律的前提下,立足于儿童主动性发展,强调师幼互动中动态性课程资源的开发及利用,力求教

育的预设与儿童生成协调发展的教学活动^[1]。儿童立场视域下的生成性活动建构强调儿童的兴趣与需要,是教师在课程目标制定、内容选择及活动的组织、评价的出发点和落脚点。

随着学前教育发展的全面改革与深入发

收稿日期:2021-10-25;修回日期:2022-01-25

作者简介:王梅,女,陕西西安人,西安市第八保育院院长,高级教师,主要研究方向:幼儿园五大领域教育;江艳,女,陕西西安人,陕西学前师范学院幼儿教育学院教师,主要研究方向:学前教师教育;陈成,女,陕西汉中,西安市第八保育院二级教师,主要研究方向:幼儿园课程建设。

展,课程理念和幼儿教师的专业发展理念也不断更新和重构。“教师要善于发现幼儿感兴趣的事物、游戏和偶发事件中所隐含的教育价值”^[1]的观点在多地的学前教育相关政策中得到支持与肯定,也引起了越来越多的学者对其展开探究,但研究结果仅代表某一地区的研究现状,且多集中于教师视角下的园本课程建设的探讨,以儿童视域下的生成性活动的建构与实施机制有待进一步深入探讨。因此,本研究对西安市A幼儿园所开展的生成性活动进行调查,以深入剖析儿童立场视阈下生成活动的构建过程中存在的问题,并尝试提出具有实操性的实施路径。

二、研究方法

本研究主要采用问卷法、观察法、访谈法。以质性 & 量化结合为原则,力求研究过程的客观真实。

(一)问卷法

为了从整体上把握该园教师关于生成性课程的开展情况,研究者决定对不同教龄、学历及所教年龄班的幼儿教师发放调查问卷——《生成性课程活动开展的调查问卷》,从课程目标制定、课程内容选择、课程活动的组织及课程评价四个方面进行调查。自编问卷共有20个题项,问卷采用Likert—5级评分法进行计分统计,包括完全不符到完全符合等5个渐变过渡的选项。研究对象

根据自己的实际情况作出自我评价。最后,问卷的数据处理采用SPSS20.0软件进行统计分析,见表1。

表1 参与问卷调查教师信息

学历		所教年龄班		教龄	
分类	人数	分类	人数	分类	人数
高中或中专	0	小班	12	3年以下	7
大专	5	中班	13	4-6年	6
本科	37	大班	12	7-10年	2
研究生	0			11-15年	7
				15年以上	15
合计					37

(二)观察法

本研究将教师选择与建构生成性活动事件为研究对象,分别选取小、中、大三个班型各3个年级,共9个班级,每个班各观察3名教师(三教轮保),总计参与观察研究的教师27名。因此,采用事件取样法对这27(3×3×3)名教师的行为事件进行观察分析和记录,见表2。

本研究采取了非参与型观察的方法,进入教师的工作现场,观察教师真实发生的行为,并随时根据这些行为进行发问,并采用笔录、录音或录像(征得了教师同意)的方式进行记录。

表2 参与观察教师信息

年龄		学历		所教年龄班		教龄	
分类	人数	分类	人数	分类	人数	分类	人数
25岁以下	14	高中或中专	2	小班	9	3年以下	14
26-30	5	大专	3	中班	9	4-6年	10
31-35	4	本科	19	大班	9	7-10年	2
36-40	3	研究生	3			11-15年	1
40岁以上	1					15年以上	3
合计				27			

(三)访谈法

访谈法用以弥补观察法无法有效深入了解的不足,做到及时沟通、准确记录并事后对访谈资料进行编码和分析、处理,见表3。

表3 参与访谈教师信息

访谈对象	职务	学历	教龄	年龄段
A1	教师	本科	5年	小班
A2	教师	研究生	5年	小班
A3	教师	研究生	4年	小班
B1	教师	本科	4年	中班

续表 3

B2	教师	本科	4年	中班
B3	教师	研究生	5年	中班
C1	教师	本科	3年	大班
C2	教师	本科	4年	大班
C3	教师	本科	4年	大班

研究以分层抽样的方法从参与观察研究的27名教师中选定不同年龄班的教师3名,每个年龄组的教师人数均为3人,共9名访谈对象,见表2-3。

三、研究结果与分析

表4 生成性教学活动总体及各维度的描述性统计结果

维度名称	最小值	最大值	平均数	题均得分	标准差
生成性课程目标的制定	6	10	8.3243	4.270	1.425
生成性课程内容的选择	7	7	9.2432	3.94	0.895
生成性课程组织的实施	6	6	7.7027	3.39	1.175
生成性课程活动的评价	6	6	8.432	3.96	1.015

通过表4可知,目标的制定和评价得分最高(题项得分分别为4.27和3.96),相比其他方面的平均得分高出0.1—0.81;生成课程内容的选择项目得分其次(题均得分为3.94);生成课程组织的实施得分最低(题项均分为3.39)。这表明,课程内容的选择是教师在开展生成性课程过程中的短板;组织与实施环节成为仅次于前者的薄弱环节。

(二)生成性课程活动目标制定分析

为了进一步了解该园生成性课程活动在目标制定不同维度的具体情况,研究通过整理回收信息,得到数据如图1所示。

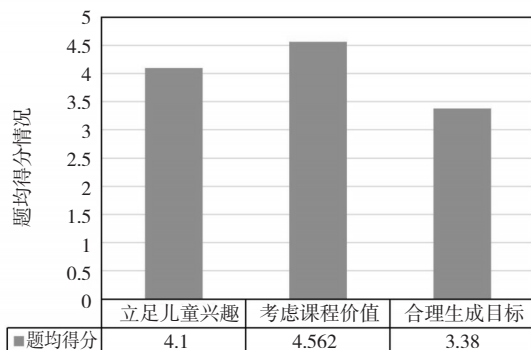


图1 生成性课程活动目标制定情况

结果表明:该园教师在制定课程活动目标过程中,能较好地考虑课程价值(得分最高为4.56)、立足儿童的兴趣(得分相对较高为4.1),

研究对该幼儿园教师在开展生成性课程活动的总体情况展开进一步分析,然后对不同教龄、年龄班和学历教师的差异情况进行探究。

(一)生成性课程活动总体情况分析

首先,本研究对生成性课程活动的总体情况进行分析,然后对各维度的具体情况展开进一步具体探究。

通过考察发现其总体及各因素题项得分均在3-4分左右,表明该园在开展生成性课程活动的水平较好,具体描述性统计分析见表4。

在合理把握预设与生成课程目标方面得分最低(得分为3.38)。这个结果与我们访谈中的内容也较为一致。当问到:“您认为在制定生成性课程活动目标最大的困难是什么?”的问题时,该园的一位教师的同研究者这样谈到:“在制定目标之前,我们都清楚地知道要立足儿童兴趣同时也考虑实现课程价值,也应该给生成性目标预留空间,但是在实际的教育情境中又非常难把握灵活生成与预设目标的尺度。我上学的时候也没有系统地学习过生成性课程,每天面临的各种检查和临时性任务比较多,没有多余的精力潜心去思考孩子真正的兴趣与课程价值如何更好地结合。”(访谈教师编号:C3, 2021.10.13)

由此可知,得分并不能完全反映教师在制定课程目标的真实情况。通过访谈发现,制定课程目标立足儿童兴趣仅是教师在意识中的惯性思维,并未真正贯彻落实到日常的课程活动中。

(三)生成性课程内容的选择分析

课程活动的内容是实现目标的重要组成部分和实践环节。研究从儿童兴趣、儿童生活和社会要求三方面对生成性课程内容的选择情况进行考查。具体结果如图2所示。

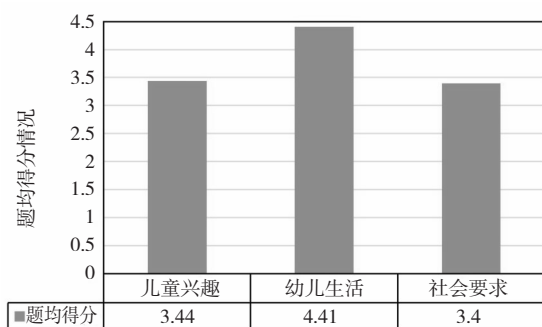


图2 生成性课程活动内容选择情况

课程内容选择方面能充分考虑幼儿的生活经验(得分最高为4.41),对于幼儿的兴趣和社会要求的得分情况较为相近(二者相差仅0.01分)。可见,对于儿童兴趣与社会要求两方面的平衡度把握较好。“从学习这个专业以来、从开始任教以来确定课程活动目标一直坚持的原则就是来源于幼儿的生活,让他们能够听得懂、愿意参与这是最基本的专业素养,但是,如何选取生成性的具体内容来实现课程目标确实让我们大多数老师头疼。”一位教师(访谈教师编号:A1,2021.10.10)在接受访谈时这样谈到。

观察记录一 2021年10月20日

在一次户外生成性课程活动中,幼儿Q与小伙伴开始对树叶的颜色产生兴趣,而幼儿W与她的同伴则对地上的小蚂蚁感兴趣。持有不同兴趣点的两组儿童均是生成性课程内容的重要参与者,Z教师忙着两边回应却不知该先从那一方面入手将其升华为生成性课程的内容,只能无奈之下要求儿童保持安静……

通过以上观察记录可知,教师不太能够把握师幼互动中教师与幼儿的平等关系以及边界的平衡,对班级的常规秩序较为关注,留给儿童的话语权与探索的空间有限。

可见,在生成性课程内容选择方面,教师在观念意识层面知晓相应的理念知识,但是,在实际的教育情境中缺乏专业敏感性,未能较好将幼儿兴趣融入生成课程内容。

(四)生成性课程活动组织与实施的分析

由表4可知,生成性课程活动组织的实施状况在几个维度当中的得分处于偏低的水平,在参与调查的37名教师中题均得分为3.39分,教师在生成性课程活动组织与实施的过程中所具备的专业素养与实践经验相对不足。

生成性课程活动的组织与实施是实现课程价值和儿童发展的重要环节,其顺利开展离不开教师的观察与指导、环境的支持和儿童的共同参与。当问到“您在开展生成性活动的组织与实施环节之前,是否对幼儿进行相应的观察及相应经验准备和物质准备?”其中,24.48%的幼儿教师选择“基本符合”;5%的幼儿教师选择“完全符合”。见图3。

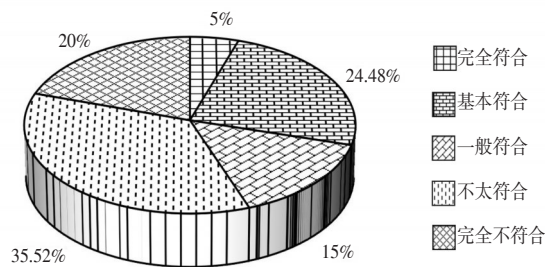


图3 生成性课程活动组织与实施状况统计图

在访谈中一位教师坦诚地与研究者讲到“生成性课程互动要求最大限度的尊重儿童的兴趣和需要,相比较传统的课程组组织与实施其灵活性相对较大,对很多教师来说是有难度的;有时为了能够完成既定课程任务会无法更好地兼顾幼儿的兴趣”。(访谈教师编号:C1,2021.10.16)另一位教师对同样的问题补充道:“平时既要管好班级常规、又要对新的园本课程进行学习和研讨,老师们花在观察儿童行为的时间是不够的,这也容易导致老师们在组织和实施课程活动的过程中留给儿童自主思考、探索的空间很有限。”(访谈教师编号:A2,2021.10.16)这样的问题在观察记录一中也得到了印证。

观察记录二 2021年10月22日

G教师在开展小班教学活动《车轮的秘密》中,向幼儿提问:“车轮是什么形状的呀?上面都有什么花纹呢?”问题抛出后随即自问自答地说到“车轮是圆形的,可以滚动,上面的花纹可以帮助汽车安全行驶……”

通过该观察记录不难发现,教师在课程组织与实施的过程中只是机械地完成教育教学任务,未将话语权交还给幼儿。这既是教师缺少科学开展保教活动专业素养表现也是其儿童观不科学不深入的体现,将儿童看做知识的被动接受者,剥夺了儿童自由探索和发现的权利。

教师由于专业理念学习不足、工作强度较大

等原因在开展生成性课程组织与实施前未能做好相应的准备工作。对幼儿行为观察的欠缺成为教师高控、幼儿失去主体地位的直接因素。

(五)生成性课程活动评价的分析

由表4可知,生成性课程活动的评价状况在几个维度当中的得分处于相对较高的水平,题均得分为3.96分,这些数据表明,当前大部分幼儿教师会将生成性课程活动评价贯穿课程开展的始终。

生成性课程活动的评价要求评价主体、评价内容的多元化。具体来说,在选题“你会从同伴、教师、家长等不同主体的角度完成生成性课程的评价工作”的问题中,大约50%的幼儿教师选择了“完全符合”和“基本符合”;关于“您能够从学习品质、情感态度等不同维度对儿童进行的全面评价”的问题中有56.1%的幼儿教师选择了“完全符合”和“基本符合”。见图4。

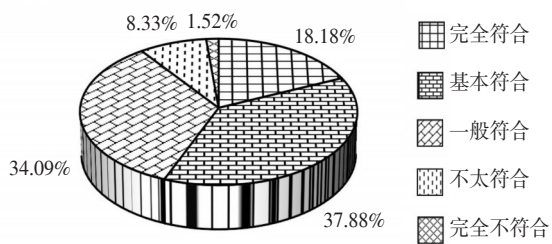


图4 生成性课程活动评价状况统计图

但是,数据还显示仍有一部分教师在生成性课程活动的评价方面的价值取向存在问题,其中一位中班教师提到:“教师在生成性课程活动的评价方面很容易受到已有经验的干扰,比如很多老师对某个孩子有着共同的评价,这种既定的论调会在不知不觉中左右教师在课程活动方面的评价。”(访谈教师编号:B3,2021.11.02)可见,教师科学地把握生成性课程活动的评价要点,需要将理论学习与自觉反思相结合。

四、讨论

(一)高强度的工作压力制约课程目标的真实性

优质的生成性课程的实现有赖于课程目标制定的科学性与真实性。幼儿已有的生活经验和兴趣是课程目标设立的重要依据。这既是对《指南》中“以幼儿的已有经验和兴趣为依据,关注幼儿当下的兴趣和需要,灵活调整计划”的现

实回应,也是生成性课程的独特价值。

立足幼儿兴趣、将其课程价值有机结合的课程目标的确立,既需要教师专业发展水平的支持,也依赖于相应的课程管理与园所支持才能有效实现。高强度的工作压力致使教师在目标制定时没有太多精力去了解、观察幼儿经验与兴趣,为了应付相应检查只能呈现浮于表面的虚假工作。只有在支持性的教育环境中当教师的自主时间得以保证,才会有更多的精力深入了解儿童的生活,才能发现幼儿的兴趣并与课程价值结合,形成合理的生成性目标。

(二)课程理念的缺失影响课程内容捕捉的敏感度

课程内容是课程目标实现的重要环节与载体,与课程价值的实现密切相关;通过访谈(访谈教师编号:A1,2021.10.10)可知教师在观念层面清楚课程目标在设定时应结合幼儿兴趣与课程价值合理生成,但是,在选择课程内容时却不知所措、存在短板。究其原因,则是对生成性课程理念的深入学习不足。

生成性课程的内容产生于每个特定环境中,来自特定的人之间互动时所表现出来的兴趣、问题、需要^[2]。以往陈旧的内容已无法适应生成性课程理念,需要教师深入儿童的生活、不断观察儿童行为,及时捕捉儿童兴趣,通过观察、记录、计划,提升课程内容捕捉的敏感度。

(三)幼儿主体地位的缺失导致课程实施过程的高控性

一方面,由于课程内容选择敏感性的缺失,在一定程度上造成了幼儿因缺乏兴趣与经验而出现参与度较低的现象,从生成性课程开展的起点丢失其主体地位;另一方面,幼儿主体地位的缺失还突出表现在生成性课程组织与实施过程中,教师对话语权的把控,在课程网络主题制定、课程活动开展形式的选择及指导的适宜性等方面未以幼儿需要与兴趣为出发点。

在组织与实施过程中实现幼儿为主体地位的生成性课程,需要幼儿教师课程开展前做好支持性环境的准备与儿童行为观察记录,通过专业观察了解幼儿的已有经验与兴趣,较好地实现以幼儿为主体地位的课程组织与实施过程。

(四)评价形式单一致使生成性课程评价流于形式

评价不是区别幼儿发展优劣的有色标签。科学的课程评价应该贯穿课程开展的始终,关注幼儿活动的优势与需要。通过本研究的结果可以发现,该园教师在课程评价中较多的受到已有经验的左右,且容易受到同班级教师的主观评价的影响。缺少同伴、家长、个人评价的共同参与,致使得课程评价流于形式。以完成任务的机械式评价并没有关注幼儿在活动中的优点与不足,对生成性课程评价从理念到方法的学习均存在不同程度缺失。

五、建议

(一)专业引领,科学制定活动目标

1. 改善管理机制,提升教师生成性课程理论水平

高负荷工作强度影响教师学习的主动性。通过本研究所呈现的结果分析并结合幼儿园教师工作环境的真实情境不难发现,由于受教育对象的特殊性、日常教育工作的繁琐,加之家长与社会的高度期望,使得幼儿教师在工作中面临体力与情绪消耗的双重负荷^[3]。高强度的工作压力致使教师对生成性课程等新理念的学习与探索滞留在浅层表面,无法促成幼儿教师对生成性课程活动开展时所应树立的儿童观、教育观及课程观,并进一步与日常教学活动融合,影响课程目标价值的实现。

幼儿园管理层面应正视教师工作压力,创新管理机制。通过“老带新”、“阶梯教研”等管理方式有效缓解教师的高负荷工作量。合理安排学习与工作的强度与频率,采用“行动研究法”将日常教学工作与生成性课程学习相结合,既兼顾教师的工作压力同时又丰富了培训学习的形式与内容。

2. 合理留白,灵活把握课程目标预设与生成

生成性课程活动的目标区别于传统活动,需要教师在充分准备的前提下,为儿童的兴趣、为生成性课程目标合理留白。课程预设目标作为一种总领性的目标,具有好操作便于实现的特点,目标的存在是为了使教师在制定教学计划和实施课程内容时有据可依,关注点在于认知发展

水平与幼儿学科知识、技能发展之间的关系问题。

生成性课程目标并不意味着无根据、无理由随意生成。它是以预设为基础在宏观节奏上合理生成,尊重每个幼儿都可能会产生的不同的兴趣方向和发展水平不一的个体差异性,预设目标以课程为中心思想,生成目标则是站在儿童的角度去观察和考虑的,两者结合才能为幼儿全面发展和课程的实施与评价指明方向。

(二)兴趣导向,灵活选择课程内容

1. 重视生活,提升幼儿兴趣与课程内容的融合度

陶行知的“生活即教育”和陈鹤琴的“大自然、大社会就是活教材”理论均指出,教学活动最好的来源就是幼儿的生活环境。幼儿的生活是多姿多彩、充满好奇与探索的,生成课程最主要的内容来源就在于幼儿的兴趣和需要。

教师应充分重视日常生活可能给幼儿学习发展所带来的重要价值和特殊意义,敏感地捕捉幼儿在生活中提出的疑问,通过平等的对话走进儿童的世界,进而生成来自幼儿生活与兴趣的课程内容。此外,游戏蕴藏着丰富的教育契机和课程资源,在游戏中幼儿最大程度地展现出已具备的经验和能力,教师走进幼儿的游戏世界,可以通过游戏发现儿童、发现幼儿兴趣与需要,丰富课程的内容结构。

2. 观察儿童,提升课程内容选择的适宜性

幼儿的兴趣和需要是衡量课程内容的重要标尺,而教师对儿童的观察则是实现课程适宜性的重要途径。本研究结果显示,该园多位教师谈到生成性课程在内容选择、组织实施等环节出现教育瓶颈,其深层次原因则在于教师缺乏观察儿童行为的内在与外在的支持环境。

幼儿教师的观察能力是来自当今教育实践的迫切诉求,与学前教育的质量密切联系。教师对儿童行为观察能力的培养与提高是一个持续、系统的过程,就职后教师的专业观察而言,可以从以下两方面入手。

一方面,创新教研模式。通过适合本园的教研方式推进教师对儿童专业观察的深度学习;另一方面,组建互补型班级团队,整合教师优势资源。从经验优势、性格优势、技能优势等方面着

眼,合理安排班级人员的组成,最大限度地实现班级教师在观察儿童方面的资源整合,为课程内容的选择提供科学依据。

(三)精心准备,保障生成课程组织与实施

1. 以幼儿为本,师幼共生主题网络

幼儿的主体地位应始终贯穿生成性课程的始末。活动的组织与实施环节,是检验课程理念是否实现、儿童本位是否得以保证的重要环节。因此,课程在组织与实施环节应特别关注能体现课程发展脉络的主题网络的建构与生成。

首先,观察和了解幼儿是教师组织课程前的首要内容。每个孩子行为背后的内在因素、家庭背景、个性特点都是不同的,可以通过学习故事法对幼儿的行为进行视频或图片记录,整理成故事集,从中梳理幼儿成长线索才能真正走进孩子的世界。

其次,适时的介入和引导。教师应尊重幼儿的学习方式,理解幼儿存在个体差异,给予充分的时间和空间。善于观察幼儿是否需要介入和帮助,避免无效干预。教师扮演观察者的角色应善用不同的语言提示、肢体提示、直接参与、材料介入等方法引导幼儿尝试自己解决问题,突出儿童本位,把课程决策权交还给孩子。

最后,形成主题网络。在进行课程实施之前,网络图对主题开展起到引领性的作用,是暂时呈现的课程计划,进而随着课程的进行随机调整。师幼围绕话题进行谈话,每个孩子都有表达自己的态度和想法的计划,因幼儿语言表达能力有限可以选择能充分表达幼儿内心的绘画方式进行记录,师幼不断进行调整完善,共同进行梳理和绘制。网络图在课程开展的过程中可以帮助师幼围绕核心经验进行活动。

2. 丰富活动类型,多途径拓展主题

主题网络的建构与生成为课程的组织与实施提供了脚本,但是,幼儿全面发展还需要通过各种各样类型的活动来丰富与拓展主题的呈现。

首先,探究认知类活动是课程组织与实施的重要途径。探究认知类活动是幼儿对客观世界的认知性探究,在具体的教学活动中体现为“是什么”的问题,例如,在“汽车”主题中,汽车是幼儿非常感兴趣的客观存在且来源于幼儿的生活,幼儿对车子感兴趣,那便要了解车子作为客观存

在的外形特征、构造功能等,在探索了解的过程中逐步产生关于汽车的其他可生成课程的活动。

其次,社会性交往类活动在课程组织与实施中不可或缺。生成活动的魅力在于重视幼儿在课程中的主体地位,当幼儿真正意义上成为课程的主要构成者,其主动性和参与意识便会大大增强,在与同伴互动的活动中习得社会交往的技能,这是儿童个性获得全面发展重要途径。

最后,体验类活动是课程组织与实施的拓展途径。该活动是采用幼儿体验的活动形式,突出幼儿在课程组织与实施过程中承担主要角色,在传统教育教学活动中,最常采用的是集体形式,教师无意识地会多关注个别发展较快的幼儿的反应,但大多数不愿意回答问题或不感兴趣的幼儿的反应往往被忽视。体验类活动以幼儿为主体决定了幼儿在活动中自主策划、自由合作、自行决策,教师提供支架并保证活动的时间和空间,充分引导幼儿发挥积极性和主动性。

3. 重视隐形教育,创设适宜物质环境

环境被誉为孩子的“第三任教师”,是潜藏在幼儿日常生活中无声的“隐性课程”。它包含墙面、地面、桌面等幼儿可看见或可接触到的任何地方,对幼儿产生吸引力进而引发幼儿的兴趣和主题的生成。创设一个幼儿可以看得懂、有幼儿学习痕迹、能够对幼儿学习产生支持和帮助的环境对生成性课程的推进尤为重要。

主题墙是幼儿与环境、幼儿与同伴之间互动轨迹的见证。从墙面主题到内容设计应该遵循幼儿发展的规律与水平,体现儿童活动的痕迹。幼儿感兴趣的内容、想要继续探索的活动、收集的照片资料等内容均是主题墙环境创设的重要内容。

区域环境的创设更要站在儿童立场,在询问幼儿需求的基础上创设自由、宽松、会说话的区域环境,引导幼儿在低结构材料的选择上打造属于自己的游戏天地,一块积塑板加上幼儿的绘画,随着位置摆放不同和游戏主题的设置,它可以是一个舞台的背景,亦可以是任何一个幼儿赋予特殊意义的物品。

(四)多元导向,科学运用生成课程评价

基于生成课程的偶发性和随机性特点,生成性课程评价融贯于生成课程活动之中。教师要

在生成活动的始终保持多维度的评价意识。这就要求教师在科学评价理念的指导下,从评价主体、评价方法等多方位、多视角完成课程的评价工作。

首先,评价主体多元化。生成性课程评价的价值取向应该是可持续发展的评价,及时捕捉真实情景中的事件并给予具体的回应。生成课程评价的主体应该是多元化的,教师、幼儿、家长、教育专家等都应作为评价人员参与到评价活动中来,从各个领域和角度进行反馈。

其次,评价方法与视角多元化。生成性课程评价的视角应该是尊重个体差异的,对于发展水平和生活经验水平不同的幼儿有不同的评价模式,目的是发现幼儿在不同领域所擅长的优势和良好品质,不应用等级划分制度对幼儿进行打分式的定级。生成课程评价的内容也应该是多维度的,对于幼儿的持续发展、情感态度、学习品质,教师的教育观、儿童观、组织活动的水平、专业能力的发展等都是课程评价的内容构成。

生成性课程建设是教师与幼儿同生共长的

动态发展过程,其科学的课程指导思想在理念与实践层面均离不开合理的园所管理支持和开放包容的教研探讨氛围。只有教师有能力、有权利成为生成性课程的建设者,幼儿作为生成性课程的参与者,这样才会最大程度的实现其主体地位。富有生命力的生成性课程建设只有深入儿童生活、激发儿童探索才会有更贴合幼儿发展的目标与内容,进而实现科学有效的课程组织与实施及评价。

[参考文献]

- [1] 周蕊.学前音乐教育中生成性课程的开发与实践[D].长春:长春师范大学,2013.
- [2] 屠美如.美国早期儿童教育中的“生成课程”[J].幼儿教育,2001(2):22-23.
- [3] 李俊刚,郭苹.幼儿教师情绪劳动的特点与模型的初步建构[J].早期教育(教科研版),2013(4):27-30.

[责任编辑 张雁影]